

PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU: SOBRE O ESTATUTO DA LÍNGUA, SEU ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Albate Yurna¹

Kaline Araujo Mendes de Souza²

RESUMO: O presente trabalho visa compreender o estatuto da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, país africano de língua oficial portuguesa. Sendo assim, a pesquisa estabelece como principais objetos: compreender a realidade do português na Guiné-Bissau, saber como se ensina o Português no contexto guineense e pesquisar sobre a formação de professores na Guiné-Bissau. Para tanto, elaboramos questionários que foram aplicados com professores de longa experiência da área, com fundamentação nos trabalhos de Couto e Embaló (2010), Antunes (2003), Scantamburlo (2013), Almeida Filho (2009) e Andrighetti e Schoffen (2012). A pesquisa se caracteriza metodologicamente como exploratória e bibliográfica. A partir dos dados levantados, especialmente dos depoimentos dos docentes entrevistados, percebe-se a ausência de formação específica dos professores para o ensino do português no contexto guineense e assim como ausência de política linguística que oriente a metodologia apropriada e a produção dos materiais didáticos à realidade local. Portanto, pode-se perceber, a partir dessas análises, a falta de uma sólida política educativa por parte dos governantes do país, num investimento na formação dos profissionais e na melhoria do sistema educativo, assim, para um ensino de qualidade.

Palavras-Chave: Guiné-Bissau; Estatuto do português; Formação dos professores.

Abstract: This aims of this study to understand the status of the Portuguese language in Guinea-Bissau, an African country with an official Portuguese language. Thus, the research establishes as main objects: to understand the Portuguese reality in Guinea-Bissau, to know how Portuguese is taught in the Guinean context and to research on teacher level in Guinea-Bissau. Therefore, we elaborated questionnaires that were applied with long-experiences teachers of the area, based on the works of Couto and Embaló (2010), Antunes (2003), Scantamburlo (2013), Almeida Filho (2009) and Andrighetti and Schoffen. Methodologically, the research is characterized as exploratory and bibliographical. From the data collected, especially from the statements of the teachers interviewed, it is possible to notice the absence of specific training of teachers for the teaching of Portuguese in the Guinean context, as well as the absence of a linguistic policy that guides the appropriate methodology and the production of teaching materials according with local reality. Therefore, one can see from these analyzes the lack of a solid educational policy on the part of the country's rulers, an investment in the training of professionals and in the improvement of the education system, for a quality education.

Keywords: Guinea-Bissau; Portuguese Statute; Teacher training.

¹ Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

² Professora Adjunto do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), orientadora do trabalho.

1.INTRODUÇÃO

O crescimento demográfico da língua portuguesa, em pleno século XXI, tem sido verificado nos países em que o idioma é falado como língua primeira e segunda. Esta língua é reconhecida com estatuto oficial nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e, recentemente, na Guiné-Equatorial; em Portugal e no Brasil, com estatuto de língua materna de maioria; em Timor-Leste, como oficial e com estatuto de língua estrangeira nos países parceiros de cooperação com países lusófonos (OLIVEIRA, 2013).

O presente estudo pretende compreender o estatuto da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, país africano de língua oficial portuguesa, em que o referido idioma não é aprendido como materno por cidadão guineenses, embora, na escola, o ensino dessa língua seja estruturado como o de uma materna.

A escolha do tema desta investigação deu-se em função dos poucos trabalhos ou dados sobre a temática central: o estatuto da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Acreditamos ser de fundamental importância ampliar conhecimento a respeito da língua portuguesa, nos contextos em que ela é falada, notadamente como língua segunda, que é o caso da Guiné-Bissau. Este estudo pode ajudar na compreensão mais ampla da importância dessa língua no processo do ensino-aprendizagem no citado país, uma vez que é a língua do ensino.

Destacamos que, para atribuir mais verticalidade ao nosso estudo, ensejamos, a princípio, analisar as diretrizes que orientam o ensino de português na Guiné-Bissau. Isso, no entanto, resultou impossível, visto que não conseguimos ter acesso ao documento, apesar das inúmeras tentativas.

Assim, para facultar informações credíveis como subsídios deste trabalho, além de recorrermos à literatura disponível acerca do tema, optamos por pautar nossa discussão também em depoimentos de profissionais com longa experiência na área do ensino de língua portuguesa no país em tela.

Os objetivos estabelecidos para a investigação delimitam-se da seguinte maneira: a) compreender a realidade do português na Guiné-Bissau; b) saber como se ensina o Português no contexto guineense; c) pesquisar sobre a formação de professores na Guiné-Bissau.

Este trabalho estrutura-se desta forma. Na seção 2 intitulada a *língua portuguesa na Guiné-Bissau*, fazemos a contextualização da situação linguística do país, compreendendo a realidade do português nesse país. Na seção 3 *a formação de docente da língua portuguesa*

para ensino do português como l2 na Guiné-Bissau, tratamos, de maneira geral, o cenário do ensino do referido idioma no contexto guineense, a partir da análise dos depoimentos dos profissionais dessa área.

2. A LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau, segundo Couto e Embaló (2010), é um pequeno país de apenas 36.125 km², com cerca de 1.500. 000 cidadãos. Ele fica situado na costa ocidental de África, ao norte faz fronteira com Senegal, Guiné-Conacri, ao sul e ao leste, e com oceano Atlântico, a oeste. O país, em sua extensão, possui, no arquipélago dos Bijágos, mais de 80 ilhas.

Segundo Santos (2015), a Guiné-Bissau é uma nação construída por vários povos, que advêm de países/sub-regiões, em decorrência de sucessivas invasões imperiais africanas, de modo que o cenário linguístico reflete essa complexidade sócio antropológica. No país, são faladas cerca de 20 línguas nativas, conforme Couto e Embaló, 2010. Em consequência do colonialismo europeu, durante a luta pela independência, surgiu, no país, uma língua veicular: a língua crioula. Hoje, é falada em Casamansa, uma região de Senegal, em Guiné-Bissau e em Cabo Verde (COUTO, 2010, p.50).

Couto (2010) afirma que, durante o período da colonização portuguesa (1446 a 1973), o crioulo era silenciado em favor do português. A ocupação administrava portuguesa no setor público da era Guiné-Portuguesa considerava a evolução de uma língua como *deformação* da língua portuguesa. A ideologia era reproduzida até mesmo por guineenses (os colonizados), que estigmatizavam o crioulo como “português mal falado”. Por essa ideologia, os falantes ou os praticantes da língua portuguesa eram considerados como civilizados. A intenção colonialista era exterminar todas as línguas que ali existiam, para que houvesse, com menor esforço, aculturação dos nativos guineenses. Porém, ao longo da guerra da independência do país (1960 – 1974), os povos promoveram o crioulo como uma língua comum, já que outras línguas nativas os dividiam, e o português era visto como do inimigo. Portanto, o crioulo, nessa ocasião, ganhou falantes e se tornou veicular e coeso no meio multilingue, inclusive no processo de luta contra escravidão.

Após a independência, no entanto, Amílcar Lopes Cabral, alegando razões de política internacional, optou por mobilizar seus conterrâneos no sentido da oficialização do português, justificando que o crioulo, por ser uma língua ágrafa e sem equipamento gramatical

oficializado, poderia dificultar o sistema educativo guineense na época. No tocante às demais línguas da Guiné-Bissau, o líder da independência guineense optou pela não oficialização de nenhuma delas, uma vez que a escolha de uma em detrimento de outra poderia, no seio dos guineenses, gerar problemas tribais/étnicos (COUTO, 2010).

A situação linguística da Guiné-Bissau, segundo Couto & Embaló (2010), é muito complexa. Num país com cerca de um milhão e quinhentos habitantes, são faladas em torno de 20 línguas nativas africanas, além do português e do crioulo. As mais utilizadas são as seguintes:

fula 20,4% (245 130 falantes)
balanta 30,5% (367 000 falantes)
mandinga 12,9% (154 200 falantes)
manjaco 14,1% (170 230 falantes)
papel 10,4% (125 550 falantes)
felupe 1,8% (22 000 falantes)
beafada 3,4% (41 420 falantes)
bijagó 2,3% (27 575 falantes)
mancanha 3,4% (40855 falantes)
nalu 0,6% (8 50 falantes)

(Couto e Embalo, 2010, p. 29).

Na atualidade, as crianças guineenses aprendem primeiro a falar a língua crioula. Cá (2015) destaca que, nas zonas urbanas, esta é a língua primeira de muitas crianças e jovens; nas zonas rurais, as étnicas.

Couto & Embaló (2010) demonstra que o português, apesar do estatuto de oficialidade em Guiné-Bissau, possui apenas 13% de falantes. O crioulo, a despeito das dezenas de línguas étnicas faladas por diversos grupos étnicos, conta com 75 a 80% de falantes no território guineense. Ou seja, o português, mesmo sendo língua do prestígio, e com seu estatuto oficial, não impede a propalação do crioulo na Guiné-Bissau, já que a língua portuguesa é falada por apenas pessoas escolarizadas.

Couto e Embaló (2010) ressaltam que a LP não é usada como nacional, mas sim como a língua de comunicação internacional e de ensino, de modo que seria necessário pensar uma política linguística para a LP, a partir da realidade em que ela está inserida, colocando em pauta a necessidade de ampliar o domínio desse idioma por cidadãos guineense.

É inegável a importância desta língua para a Guiné-Bissau, visto que tem papel fundamental no que concerne ao ensino e à comunicação com os países parceiros, isto é, com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), bem como com as demais organizações internacionais.

O português é língua com estatutos de oficialidade ou estatuto especial em 26 organizações internacionais, entre elas em 5 dos 17 blocos econômicos regionais hoje existentes no mundo: União Europeia, Mercosul, SADC, CEDEAO, CEEAC e brevemente, de acordo com os desdobramentos de negociações, na ASEAN, bloco que Timor-Leste passará a integrar a partir de 2017, ampliando, lá também, as possibilidades de uso diplomático e societário do português. (OLIVEIRA, 2013, P. 412)

Vale destacar a vantagem que se vê no crescimento dos falantes desta língua, bem como a probabilidade de melhora no desempenho escolar das crianças guineenses. Scantamburlo (2013) argumenta que a falta de domínio do português por alunos e a falta da instrução por professores geram consequências negativas no resultado escolar. Isso sugere que são fundamentais procedimentos metodológicos de ensino dessa língua a partir do contexto local.

O quadro a seguir apresenta dados estatísticos dos recenseamentos de 1979 e de 1991, referentes aos falantes da língua portuguesa na Guiné-Bissau:

Informação	L1	L2	L3	Total
1979	0%	2%	3%	5%
1991	1%	3%	5%	9%

(Scantamburlo 2013, p. 111)

Pode-se perceber, através destes dados, o menor número de falantes do português como línguas primeira e segunda, embora seja uma língua oficial e de ensino. Portanto, precisa-se de uma política linguística, que desperte o interesse das pessoas a partir das ações públicas.

2.1. A LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA GUINÉ-BISSAU

Segundo Oliveira (2013), a língua portuguesa é a quinta língua mais falada no mundo e ocupa, oficialmente, 10,7 milhões de km². Tem de 221 a 245 milhões de falantes como L1 ou L2, em variados graus de proficiência, na Europa, América, África e Ásia, número que cresce em velocidade equilibrada, com grandes variações entre os continentes, no qual se encontram os países Brasil, Portugal, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Cabo Verde.

Em todos os países africanos de Língua oficial portuguesa (PALOP) e Timor Leste, o Português convive com as línguas nacionais, o contexto sociolinguístico que gera naturalmente uma variedade específica do Português.

Embora não seja este o foco de nosso trabalho, consideramos oportuno contextualizar abordagens conceituais de línguas LM, L1, L2 e suas características, com o foco no contexto guineense. É fundamental, a nosso ver, compreender estes lugares que a língua ocupa na sociedade de Bissau-Guineense.

A língua materna (LM) é a primeira língua, a qual o falante aprende naturalmente no seio familiar, isto é, primeira língua adquirida na infância pela pessoa. De acordo com Grosso (2010, p.63), “o conceito de língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor”. Na situação guineense, a criança aprende o crioulo independentemente da mãe. É fato que se verifica normalmente, e, por isso, ainda há dúvidas, em alguns casos, se a criança aprende/aprendeu a falar a língua étnica da mãe.

Cunha (2007) faz alusão a uma situação similar:

Chamamos atenção para o fato de que a língua aprendida no seio da família nem sempre é a língua da mãe. Um estudo desenvolvido entre os Yudja do Xingu, observamos que quando os casamentos interétnicos seguiram o padrão matrilocal da região, as crianças criaram-se falando o juruna, a língua da comunidade que era também a da mãe. Nos casos em que a mãe acompanhou o pai para outra comunidade, a criança não necessariamente aprendeu o juruna em primeiro lugar ou mesmo simultaneamente (CUNHA, 2007, P. 14).

Assim, podemos perceber LM como a língua de primeira socialização da criança, que pode ou não ser aprendida apenas com a mãe.

Para Almeida Filho (2009, p.7), a língua primeira (L1) é “a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa”. Isso se verifica de igual modo nas características específicas em grupos étnicos do povo guineense a partir da sua essência de “guineendade”, na qual as línguas fazem essencialmente parte dessa construção de identidade. No dizer de Cunha (2007, p.16), L1 é uma língua que [...] “pode ser primeiramente adquirida na infância como pode ser a língua de uso dominante ou preferencial do falante”. Isto é, um indivíduo pode ter aprendido, em primeiro lugar, uma língua, porém, com menos frequência do uso por falante, configura-se, então, como L2.

A língua segunda (L2) “é definida como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial” (GROSSO, 2010, p. 64). E, além disso, pode ser uma “língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira. O que é certo é que na referência à L2 subentende-se o conhecimento e desempenho prévio de uma L1” (CUNHA, 2007, P. 17). No contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), inclusive da Guiné-Bissau, o português é, portanto, considerado como a L2 por ser apenas a língua usada nos órgãos de comunicação social, no ensino e na administração, geralmente aprendida na escola.

De acordo com Cá (2015, P.):

Em Bissau, o uso da L2, em muitos casos, limita-se ao contexto de sala de aula, mas, fora dela, isto é, nos outros espaços, o aluno utiliza a L1. Portanto, na Comunidade dos Países de Língua portuguesa (CPLP), exceto Brasil e Portugal, a LP é considerada, na maioria vezes, como a L2, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (CÁ, 2015, P. 69).

Na Guiné-Bissau, nota-se que a língua portuguesa pode não ser reconhecida por pessoas que não estudam e, conseqüentemente, não escrevem e nem lêem. E não há uma política linguística clara voltada para essa situação.

Não raramente, a LP é associada à dominação portuguesa. Alguns nativos guineenses chegam a dizer que “a língua portuguesa não é nossa, é de colonizadores”. Nesse caso, percebe-se claramente que os guineenses não seguem a mesma visão do líder da independência, Amílcar Lopes Cabral, sobre importância dessa língua no país. Para ele, “[...] a Língua Portuguesa é uma das melhores coisas que os portugueses nos deixaram” (CABRAL, 1990, p. 59). Essa importância é ressaltada por Mateus (2008) ao afirmar que a LP, além de ser a língua de escolarização e de administração, é a língua para comunicação internacional.

2.2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

De acordo com Baldé (2013), a Guiné-Bissau, na condição de país multilíngue, torna cada vez mais evidente a necessidade de uma política linguística nacional. Tendo em conta o contexto sociolinguístico do país, uma criança pode vivenciar a realidade de conviver, por

exemplo, com três línguas: a língua da família, a da rua e a da escola. Por isso, é preciso, na escola, uma estratégia pedagógica adequada que dinamize ou compreenda a situação da diversidade linguística que se encontra nos alunos, orientando-os a partir dessa necessidade.

Em 1988, após a luta da independência, segundo Couto (2010), o processo de ensino começou, no primeiro nível, a alfabetizar em *crioulo*, em *fula* e em *balanta*, geralmente para pessoas adultas, e “o português só entrará no segundo nível, oral e no terceiro, escrito” (COUTO, 2010, P.54). E, por outro lado, segundo este autor, a alfabetização em línguas nativas ou materna ocorre em ensino religioso, principalmente na religião católica, que assinalava adesão dos missionários na época.

Na ocasião, o ensino era dinâmico, uma vez que se baseava em recursos linguísticos adaptados à realidade contextual dos alunos. Porém, atualmente, segundo Baldé (2013), o processo do ensino no país exige didaticamente um trabalho intenso e avaliativo por supervisores pedagógicos de escolas. Além disso, os materiais didáticos devem ser observados e adequados com a realidade dos estudantes, para que possam proporcionar um conteúdo interativo, capaz de desenvolver, nos alunos, a aquisição de linguagens de maneira produtiva.

A respeito do ensino do português, Baldé (2013) alerta que:

[...] As matérias de ensino são administradas nesta língua que é estranha para as crianças guineenses como se fosse a língua materna delas, o que constitui um obstáculo que dificulta a adaptação e a integração plena das crianças na escola, já que não lhes é possível utilizar um instrumento de comunicação quotidiana na atividade mais importante da sua idade. (BALDÉ, 2013, p.26).

A convivência da língua portuguesa com as línguas nacionais - língua crioula e étnicas - como refere o autor acima citado, torna complexo o processo de ensino-aprendizagem e impossibilita a definição da metodologia do ensino do Português no contexto da Guiné-Bissau. Os materiais usados não favorecem o ensino desse idioma com L2. Diante disso, encontra-se o posicionamento dos que defendam a aplicação da didática do português como língua segunda, considerando o contexto sociocultural de muitas crianças guineenses.

De acordo com Cá (2015):

[...] Tendo em vista o número de línguas existentes no país, mas não fala de ensino a partir de uma perspectiva plurilingue; Também é necessário fazer uma ressalva sobre a dimensão cultural: o Programa não faz referência às línguas étnicas faladas

pelos alunos na sala de aula. Reconhece a heterogeneidade linguística dos alunos, mas não leva em consideração. Fala de “sucesso escolar em língua portuguesa”, mas não fala do sucesso no ensino da L2 a partir da L1 (CÁ, 2015, P.60).

A evidência de falta de uma política linguística para o ensino do português, ou seja, a falta de planejamento do ensino da Língua Portuguesa a partir da perspectiva do ensino de L2, enfraquece cada vez mais o processo do ensino-aprendizagem. A perspectiva do ensino bilíngue, caso do crioulo, poderia ser uma ferramenta mediadora entre professor e alunos. Conforme Pereira (2011), o ensino bilíngue não é considerado, em primeiro lugar, como o caminho exato para melhorar os níveis de desempenho linguístico. No entanto, é uma política que poderia contribuir para o sucesso educativo. De igual modo, poderia proporcionar a inclusão social no ambiente escolar, participando nesse processo de ensino-aprendizagem como um recurso essencial para consolidação do ensino, usando ambas as línguas – o Português e o Crioulo - no equilíbrio necessário e coadjuvante de aprendizagem dos alunos.

Não é raro encontrar, nas escolas guineenses, o professor a socorrer-se do crioulo guineense, como facilitador das aprendizagens, ou até como simples instrumento de comunicação professor/aluno e/ou professor/professor, dada a existência de indivíduos de várias etnias com línguas diferentes (PEREIRA, 2011, P.12).

Percebe-se que, dada a complexidade linguística que existe na Guiné-Bissau, faz-se necessária a implementação ou adoção da metodologia do ensino de Língua Portuguesa como L2, uma vez que o método pode contribuir, no país de multilingue, para melhorar a qualidade do ensino dessa língua e assim ampliar efetivamente a compreensão das demais matérias, já que o domínio do português é crucial no ensino guineense (BALDÉ, 2013).

3. A FORMAÇÃO DE DOCENTE DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2 NA GUINÉ-BISSAU

Segundo Baldé (2013), o curso de formação de professores de Língua Portuguesa (LP) na Guiné-Bissau é estruturado conforme as necessidades dos estudantes/licenciandos, através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), constituído pelas seguintes principais temáticas ou disciplinas: “Língua Portuguesa, Linguística, História da Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Cultura Lusófona, Literatura Brasileira, Psicolinguística, Literatura Africana, Literatura Guineense e Didática do Português Língua Segunda” (BALDÉ, 2013, P. 38). São estas disciplinas que fazem partes do currículo do curso da Língua Portuguesa no país. Por

meio delas, pretende-se informar/formar sobre a organização da formação dos profissionais da educação, inclusive, da língua portuguesa, a partir da necessidade pedagógica do contexto guineense.

Quanto aos centros de formação docente, segundo Candé (2008), o Instituto Camões (IC) é um dos principais centros de formação dos professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau. Foi instalado, em 2002, na Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT), uma das escolas de formação de professores de língua portuguesa e de outras áreas. Portanto, atualmente, indicam-se os dois centros como responsáveis pela formação dos professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Vale destacar a implementação do “Projeto+Escola”, que visa proporcionar o ensino do português com a metodologia de L2. Na análise de Candé (2008), o projeto trabalha com desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa na formação de professores de escolas, principalmente das escolas comunitárias, promovendo pequenos cursos de capacitação de professores para um ensino de qualidade.

[...] modelo de prática reflexiva defende a formação participada dos professores, um espaço em que estes tomam consciência do seu próprio trabalho, analisando e interpretando a sua própria prática pedagógica, aprendendo a justificar como, porque e para quem produzem o seu trabalho ou seja, defende que a reflexão sobre o trabalho tenha implicação directa nos métodos e conteúdos do ensino, nas competências desenvolvidas pelos alunos, nos fatores que inibem a sua aprendizagem e nos processos de avaliação (CANDÉ, 2008, P.16).

Candé (2008) afirma que o reconhecimento da importância do papel da língua portuguesa no ensino no país, em 1989, propiciou o incentivo de implementação de programas de adoção de metodologia de ensino do português como L2, que “abranchem a formação de formadores e professores e a experimentação de manuais e materiais didáticos elaborados para esse fim” (CANDÉ, 2008, P. 22).

3.1. A FORMAÇÃO E O ENSINO DO PORTUGUÊS NA PERSPETIVA DOCENTE GUINEENSE

Para ampliar a compreensão do cenário do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau, recorreremos ao dizer de docentes da Guiné-Bissau, a fim de verificar como eles situam essa língua e como a ensinam.

Aplicamos um questionário, composto de três perguntas, com cinco professores com ampla experiência no ensino de língua portuguesa. Destes, dois são professores efetivos, quatro se formaram pelo Instituto Camões (IC) e um, pela Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT).

Listamos, a seguir, as questões que compuseram o questionário:

1. A partir da sua experiência na educação até momento, como você descreveria o cenário do ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau?
2. Com base em sua observação em sala de aula, como você avaliaria a proficiência (oral e escrita) em língua portuguesa dos estudantes na Guiné-Bissau?
3. Que tipo de formação os professores de língua portuguesa têm para ensinar português na Guiné-Bissau?

TABELA DO PERFIL DOS DOCENTES

Docentes	Instituição de formação	Ano de formação	Anos de experiência	Escola de atuação	
				PB ³	PV ⁴
Docente A	Instituto Camões (IC).	2007	11	Unidade Escolar 23 de Janeiro	
Docente B	Escola Normal Superior Tchico Té	2016	2		Norman Anderson; T5 (escola de ensino de línguas).
Docente C	Instituto Camões (IC).	2015	4		Escola Irmã Leopoldina; Escola BETEL (em Canchungo)
Docente D	Escola Normal Superior Tchico Té.	2011	7	Escola do Ensino Básico Unificado de Quelélé.	
Docente E	Instituto Camões (IC).	2015	3	Centro de Aperfeiçoamento de Língua Portuguesa (Casa Portuguesa).	

³ A sigla *PB* está referente a escola pública.

⁴ A sigla *PV* está referente a escola privada.

Na seção subsequente, damos destaque a uma amostra representativa dos depoimentos dos professores e refletimos sobre esse dizer.

3.1 A análise do cenário do ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau a partir dos entrevistados

Para tratar do cenário de ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, o docente **A**, afirma que essa língua é ensinada na perspectiva de língua materna (LM). E ressalta que a forma como ela é ensinada não ajuda os alunos a refletir sobre os aspetos gramaticais, mas sim ensinam-nos a memorizar. O fato que pode tornar ainda mais complexo o processo do ensino-aprendizagem dos alunos.

[...] Importa dizer que neste país ensina-se a referida língua mais na perspectiva materna, facto que faz com que a aprendizagem dessa língua está sendo muito difícil. Quando se ensina uma língua no ponto de vista materna pensa-se muitas vezes que isso vai se trazer um reflexo profícuo, no entanto o que se vê na prática são resultados negativos. [...] Digo assim, porque a grande maioria dos professores de português ensina aos alunos a memorizarem os verbos envés de ensinarem-nos a forma verbal dentro da frase. Muitos alunos não conseguem distinguir, por exemplo, o “o” como pronome definido ou determinante artigo definido do “o” como pronome na forma do complemento direto (DOCENTE A, 2018).

Nota-se que além de usar a perspectiva do ensino de língua como LM, o próprio método não é apropriado para ensinar essa categoria de língua, e muito menos uma L2, uma vez que o ensino do idioma é voltado fortemente para a memorização dos aspetos gramaticais, sem considerar o uso real da língua.

O docente **B** ressalta, de igual modo, que a metodologia usada no ensino do português no país não ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa.

Vejamos a fala do docente **B**:

Costumo dizer que a forma como a língua portuguesa é ensinada na Guiné-Bissau não dá nenhuma qualificação, nem a competência linguística a uma criança [...] Sabemos que nos séculos passados o ensino era realizado por um individuo-professor que falava durante as aulas, sem participação dos alunos. Tradicionalmente o professor orientava os alunos a ler e fazer o ditado sem ter o conhecimento dos sons [...] (DOCENTE B, 2018).

A falta também dos materiais didáticos impossibilita aos alunos certos conhecimentos básicos, caso de sons/fonologia, como referiu o entrevistado **B**. Conforme Andrighetti e Schoffen (2012), a produção de materiais para ensino de língua adicional deve ser voltado no

gênero textual, que permita ao aluno refletir sobre a linguagem em seu uso real, conhecendo especificidades e até mesmo como os nativos usam uma certa expressão, internalizando, assim, conhecimento linguístico. Portanto, não se limitando em ensinar a gramática de maneira descontextualizada com frases soltas, como destacou Antunes (2003).

Na sequência, o docente **C** destaca os múltiplos fatores que contribuem para o fracasso do ensino de LP no território guineense. Destaca a falta de bom salário aos profissionais, o principal fato que os tem incentivado ao descomprometimento com o ensino; a ausência de uma política educativa por parte dos governantes, e a necessidade de produção dos materiais didáticos. Observe o docente **C**:

O ensino da língua portuguesa na Guiné é deficitário, isso devido a vários fatores que acabam por levar a ineficiência do processo de aprendizagem. Primeiro, falta dos professores suficientes e formados para ensinar a Língua Portuguesa como língua segunda (L2); segundo, falta de incentivo por parte do Ministério de Educação: Salário é péssimo, porém o governo não paga na hora, isso desmotiva o professor, e não só, mas também obriga o professor a trabalhar em duas ou até em três escolas por dia. No entanto, o professor tem excesso de carga horária, facto que lhe dificulta ter tempo suficiente para a sua matéria, com a insuficiência de tempo para dedicar-se às dificuldades dos alunos. [...] Professor não é facultado materiais didáticos suficientes e necessários para sala de aula: não tem internet, laboratório de informática e outros meios de que o professor pode servir para aumentar a sua eficácia do desempenho na sala de aula etc...[...] Os alunos não possuem os livros didáticos para as referidas matérias, sem falar que professores e alunos não possuem acesso a internet (DOCENTE C, 2018)

O docente **D** também dá ênfase aos pontos já mencionados pelo docente **C**, só que de maneira radial. Para este, o ensino de LP no país é estagnado, por não haver nenhuma mudança significativa desde o período da colonização até a data presente, consequência da falta de uma política séria e comprometida com a área de educação. Portanto, a ausência de uma política efetiva e incentivadora gera, lamentavelmente, a falta de qualidade do ensino e consequentemente a falta de uma política linguística voltada para a LP, apesar de seu papel fundamental na Guiné-Bissau, notadamente como língua de comunicação internacional com os países parceiros da CPLP

A partir da visão desse entrevistado, pode-se perceber que o fracasso do ensino da LP não se restringe à formação incipiente dos profissionais da área, mas envolve a falta de comprometimento dos governantes guineenses com relação à política educativa. Isso, a nosso ver, aponta para a necessidade de uma reestruturação do ensino no país.

Observemos a fala do docente **D**:

[...] Descrevo péssimo o cenário de Língua Portuguesa tendo em conta a falta de recurso humano preparado, ou seja, a falta de técnicos e professores preparados; a falta de materiais didáticos adequados à realidade do país; a falta de metodologia adequada que possibilite um avanço progressivo desejável. Por outro lado, o ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau está estático de forma que o colonizador a deixou desde 1974 com algumas poucas mudanças. Existe pouco investimento na área de educação, embora seja o que políticos dizem eleger de prioridade mais que nunca se chega a concretização (DOCENTE D, 2018).

Os entrevistados têm compartilhado suas experiências e visão com relação o ensino de LP na Guiné-Bissau. Nessas entrevistas, pode-se perceber que a falta de metodologia para ensino desta língua no contexto local é uma problemática real; a falta dos recursos didáticos e a falta de atenção por parte dos governantes, também.

Nota-se que a ausência do uso cotidiano do tal idioma, no seio familiar guineense, faz-se necessária uma metodologia peculiar, adaptada à própria realidade local, como destaca o docente **E**:

[...] Facilmente constatar-se que na Guiné não se fala português cotidianamente. Ora, o método que se tem usado para ensinar o português aqui serviria nos outros países lusófonos que se fala português como L1, uma vez que nos quais aprende-se, geralmente, a língua antes de se começar a frequentar a escola, servindo esta como um espaço para conhecer a língua. Portanto, aqui na Guiné, aprende-se o português com dificuldade pois a maioria dos alunos não a tiveram como uma língua íntima, ou seja, que se use no meio familiar. E o método usado é igual a quem tenha o português como língua materna, isso acaba dificultando a aprendizagem do aluno em vez de ajudá-lo. (DOCENTE E, 2018).

3.2 A avaliação da proficiência (oral e escrita) em língua portuguesa dos estudantes na Guiné-Bissau

De acordo com as avaliações feitas pelos profissionais de LP, nas suas observações de dia a dia, fica evidente que o sistema do ensino-aprendizagem desse idioma não proporciona os recursos didáticos que desenvolvam nos alunos a competência linguística, tanto oral quanto escrita. A esse respeito, vejamos o depoimento do docente **A**:

[...] Ao meu entender, essa avaliação negativa consiste justamente em observação em sala de aula. Há estudantes que falam ou expressam com enorme dificuldade a

língua portuguesa, por não terem boa preparação durante o ensino primário e secundário, devido a isso, muitos estudantes sentem-se envergonhados ao falar português em público. (DOCENTE A, 2018)

A partir da fala deste entrevistado, podemos notar que os alunos que frequentam as classes não tem base em LP, em consequência da fragilidade do sistema do ensino. Como reflexo disso, vê-se, neles, a “vergonha de falar ao público”, como dito pelo docente A.

O docente **B**, por sua vez, mostra visão diferente da de **A**, no que concerne à competência linguística em língua portuguesa na Guiné-Bissau. Para este entrevistado, a sociedade guineense, principalmente as pessoas escolarizadas, falam e escrevem a língua portuguesa com a qualidade de proficiência:

[...] Em minha observação na sala de aula, assim como no seio de um grupo, ou seja na sociedade guineense, eu entendo que os guineenses falam e escrevem bem a Língua Portuguesa. Pois atualmente a Guiné-Bissau tem muitas universidades, em que os estudantes aprendam a falar e a escrever. Com esta nova realidade justifico que os estudantes do terceiro ano falam e escrevem bem a língua portuguesa (ENTREVISTADO B, 2018).

Em torno desta discussão, o docente **C** observa que, nas escolas, as dificuldades de escrita e de oralidade. Os alunos apresentam múltiplas deficiências com relação a escrita, sendo a principal delas a ortografia do português. Também se verificam dificuldades em produção de texto, com menos habilidades que, por interferência linguística, organizam as ordens sintáticas de sentenças, por exemplo, a partir das suas línguas maternas, línguas predominantes.

De acordo com Almeida Filho (2009), para ensinar uma língua segunda, como é o caso do português na Guiné-Bissau, “é propiciar o desenvolvimento de uma L não-materna que os alunos não dominam ou que dominam com lacunas. Quando a ensinamos, estamos a facilitar compreensões - simultaneamente de conteúdos e do próprio sistema linguístico da L-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2009, P. 10). A carência dessa didática ou a forma como se ensina essa língua no país é que atropela negativamente a aprendizagem dos alunos, uma vez que não se considera a realidade linguística do público-alvo, como nos mostra o docente **C**:

Olhar para esses níveis de ensino, é possível perceber uma deficiência enorme dos alunos na oralidade e na escrita. Na escrita, nota-se as dificuldades ortográficas e a própria habilidade de produção de texto. Com essas dificuldades, entende-se que o próprio aluno não tem domínio dessa língua, isto é, conhecimento linguístico. Por isso, na escrita o aluno organiza as ordens sintáticas dentro da sentença a partir do

crioulo ou da língua materna, resultando assim, um desafio enorme na transcrição desse pensamento para língua portuguesa (DOCENTE C, 2018).

Ao ler o trecho acima, pode-se constatar uma necessidade da política linguística sólida, que tenha como *locus* a própria escola, para uma reestruturação do ensino. Para tanto, cabe considerar uma estrutura de competência comunicativa e escrita, isto é, abranger, de maneira geral, “a formação de formadores e professores e a experimentação de manuais e materiais didáticos elaborados para esse fim” (CANDÉ, 2008, P.22). Além disso, é fundamental que haja uma didática que permita a interação entre professor e aluno, proporcionando o clima de aprendizagem e de efetividade entre ambos. De acordo com o docente **D**, essas são características ausentes no sistema ensino, como se pode observar:

A proficiência oral e escrita de Língua Portuguesa dos alunos guineenses sobretudo das escolas públicas é péssima. [...] o ensino de Língua Portuguesa, bem como, outras disciplinas curriculares são ensinadas a partir do método tradicional, em que se pode ver o professor como centro de tudo, professor fica como detentor de conhecimento. Elegendo a gramática tradicional como a única fonte de explicação de fenómenos linguísticos e, elegendo ainda a memorização de conteúdos como forma de apropriação de conhecimentos tidos como essenciais. [...] o sistema elege apenas a redação como único gênero para o aluno exercitar a escrita, porém, não acontece também com frequência. (DOCENTE D, 2018).

Ao mesmo tempo, o entrevistado **E** mostra que o método usado para ensino da língua em questão são inapropriados, consequentemente com resultados negativos. O reflexo disso se vê até nos professores licenciados, com a dificuldade de escrita e de expressão formal da língua:

Se os métodos usados são inapropriados ao nosso contexto, obviamente que o nível de proficiência tem de ser baixo, o que é lógico. Eis a razão pela qual temos licenciados que escrevem e falam mal o português, mas que conseguem falar outras línguas estrangeiras com fluência, pois nas quais lhes foram ensinadas de forma adequada ao contexto, com base nos métodos específicos de para o ensino de língua estrangeira (DOCENTE E, 2018).

Nota-se a inadequação da metodologia usada para ensino do português nesse contexto. É o que estorva o ensino-aprendizagem de qualidade, consequentemente impacta no processo formativo dos professores, como referido pelo entrevistado. A fala do docente D, por seu turno, impulsiona uma reflexão profunda, por meio da qual se conclui que o sector do ensino

na Guiné-Bissau recebe pouca atenção dos governantes, e que não houve muita mudança no setor desde início da independência até a data presente.

3.3 A formação dos professores de língua portuguesa para ensino do português como língua segunda (L2) na Guiné-Bissau

Os centros de formação dos professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau, Instituto Camões e Escola Normal Superior Tchico Té, têm formado profissionais para ensinar tal idioma no contexto nacional. Outros professores passaram por uma formação específica, de aperfeiçoamento do ensino do português como L2. O programa visa proporcionar aos profissionais da língua portuguesa qualidades de formação, ou melhor dito, a formação contínua focalizada na necessidade da sociedade guineense.

Na Guiné-Bissau, a grande maioria dos professores de língua portuguesa tem o bacharelato e, mais de duas centenas têm a licenciatura na mesma área, ou seja, em letras, graças ao apoio que o Ministério da Educação de Portugal, através do Instituto Camões, tem dado à Guiné-Bissau no âmbito de cooperação bilateral existente entre os dois países no que concerne ao aperfeiçoamento de língua portuguesa. Outrossim, muitos professores já participaram de formação da FEC (Fundação Fé e Cooperação). [...] tendo em vista os conhecimentos aqui referidos, podem, os que tiverem bom aproveitamento, ensinar a língua portuguesa como a língua segunda, estando assim a altura de corresponder com o que a sociedade espera sobre o ensino de língua portuguesa (DOCENTE A, 2018).

Para o docente **B**, os centros de formações dos professores de português são feitos exatamente para ensinar essa língua como L2:

[...] com o decorrer do tempo, foi percebido a necessidade de ter professores formados em língua portuguesa para ensinar esta língua como segunda, portanto foi fundada a escola de formação de professores – Escola Normal Superior Tchico Té. Esta grande escola tem professores qualificados com formações superiores, licenciados e mestres em língua portuguesa, que ensinam os estudantes de diferentes especialidades. Eu sou fruto desta escola de formação [...] (DOCENTE B, 2018).

Segundo este entrevistado (**B**), as escolas de formação possuem os professores qualificados para formar os profissionais dessa área com a capacidade de ensinar português como língua segunda. Porém, para o docente **C**, a formação dos professores dessa língua é mais voltada para ensiná-la como primeira, embora exista uma disciplina que se intitula didática de ensino da língua portuguesa como L2. Mas, no seu todo, segundo o entrevistado

C, é predominante como Língua Primeira (L1), formando os licenciandos como gramáticos e como dicionaristas, ressaltou.

Oliveira (2010) mostra que essa é uma visão estruturalista, não ajuda os alunos no desenvolvimento das capacidades linguísticas. Para este autor, a língua deve ser concebida como fenómeno de interação sociocultural, e não é recomendável restringi-la à estrutura da gramática normativa. Vejamos o depoimento do entrevistado C:

A formação dos professores na Guiné Bissau está voltada para ensinar a língua portuguesa como uma língua materna. Apesar de ter alguns métodos de didática de ensino da Língua Portuguesa como L2, porém no seu todo predomina a forma da língua materna. [...] continua-se na escola de formação dos professores (Tchico Té), formando como gramáticos e como dicionaristas, sobretudo no Instituto Camões. Até a pronúncia deve ser bem assimilada pelo estudante, caso contrário, não sai de um nível para outro.[...] há também falta de materiais didáticos para aprendizagem dos próprios estudantes e falta de laboratórios da fonética e da fonologia etc. Não existe internet nem tão pouco livros didáticos. Quase não existe professor especialista na didática de Língua Portuguesa como L2, há apenas um professor na escola Superior Tchico Té [...] (DOCENTE C, 2018).

Outro aspeto destacado pelo docente C é a falta de recursos didáticos nesses dois centros de formação dos professores, e como também ressaltou a falta de formadores especialistas em ensino de língua portuguesa como L2. A situação que merece uma preocupação por parte dos governantes do país, inclusive do Ministério da Educação, colocá-la em agendas políticas educativas.

Já o docente D, ao falar sobre formação dos professores de língua portuguesa para ensino do português como L2, disse que é um termo que ele desconhecia, em sua formação inicial. E que só veio a conhecê-lo na vida docente, numa capacitação profissional de língua portuguesa como língua segunda promovida pela Fundação Fê e Cooperação (FEC). Segundo esse entrevistado, a metodologia de ensino do português como L2 pode ser desconhecida igualmente por seus colegas, porque jamais os observou aplicando tal método, suas aulas de português se baseiam na gramática, como a única para desenvolver ou explicar aspetos linguístico. Observemos a fala desse docente:

[...] pelo que saiba, no meu departamento só conhecia esse termo L2, como outros, superficialmente sem saber como aplicá-lo no decorrer da minha carreira docente. Só veio a conhecer o assunto - ensino de Português como Língua Segunda (PL2) numa outra formação que frequentei durante 3 anos. A formação é ministrada pela FEC – Fundação Fé e Cooperação. Acredito que muitos professores sabem conceituar esse termo, mas desconhecem a sua aplicação, aliás, isso se torna evidente no ensino, ao longo da carreira profissional de muitos, quando elegem a

gramática como a única fonte de explicação de conceitos linguísticos. [...] não quero atribuir nenhuma culpa aos profissionais docentes, bem como, alunos, é o sistema ou programa de ensino que não está bem estruturado (DOCENTE D, 2018).

Com base no depoimento acima, nota-se que o programa do ensino de LP não é propício para uma dinâmica que desenvolva a capacidade linguística dos alunos. Pelos indícios dos entrevistados, pode-se chegar à hipótese de inexistência do programa que oriente os professores para ensinar esta língua como segunda.

O último entrevistado, o docente E, ao responder sobre a formação dos professores de língua portuguesa para ensino do português como língua segunda (L2) na Guiné-Bissau (E), reconhece sua qualidade da formação dos profissionais de língua portuguesa para ensinar o português no contexto da L2. Porém, segundo este docente, o problema reside na ausência de um bom ensino desta língua:

[...] começo por considerar que seria vantajoso que esta nossa língua fosse ensinada como a segunda (l2). Ora, a questão que se coloca é se os professores que, anos após anos, saem como versados na área de Língua Portuguesa têm uma formação suficiente para pôr em prática. Diria eu que uma boa parte dos professores têm, e que, caso seja mudada a política do ensino do português na Guiné, vai conseguir com facilidade ensinar. Pois muitos são os professores que têm sido contratados por vários centros de aperfeiçoamento de Língua Portuguesa, os quais conseguem fazer com que os alunos tenham noção quanto a esta língua e comecem a usá-la nas suas conversas quotidianas. Portanto, afirmo que a Língua Portuguesa está como está, aqui na Guiné, não é porque tenhamos professores com uma formação não considerável, mas porque há uma má política do ensino dessa língua (DOCENTE E, 2018).

No geral, o que se pôde perceber das falas dos entrevistados foi a inexistência da política educativa voltada para a questão da LP na Guiné-Bissau. Ainda que os professores tenham formação para ensinar do português como L2, o programa usado para o ensino dessa língua é inapropriada para o contexto guineense, com destaque para a falta de estrutura, de um programa adequado, de materiais didáticos especializados, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo compreendeu o cenário da Língua Portuguesa no contexto guineense. A partir das abordagens teóricas e dos dados de informantes que contribuíram como subsídio do

trabalho, percebe-se que o referido idioma não é aprendido como materno por cidadãos guineenses.

Com base nas falas dos entrevistados, contudo o docente **B** afirma que o nível da proficiência dos alunos nesse referido idioma é excelente e com ressalva de que os centros de formações são qualificados para formar os professores bem capacitados, para atender as necessidades dos alunos sobre o ensino em questão. Os quatro (4) docentes mostram que essa língua não é ensinada na perspectiva de L2, no contexto local, porém como L1. O que contribui para o enfraquecimento do nível da proficiência dos alunos, sendo ela na competência comunicativa, bem como, na escrita. Além disso, ressaltaram que o ensino é mais voltado para memorização da nomenclatura gramatical.

O fato que compromete o processo aprendizagem do aluno no referido idioma, visto que, resulta numa péssima qualidade em nível da proficiência. Embora, o entrevistado **B** nos mostre que o tal fracasso tem a ver por falta de uma estruturação do próprio programa do ensino dessa língua, uma vez que têm os profissionais qualificados.

Entende-se essa deficiência do ensino do português, de modo geral, é causada pela ausência de uma política linguística que oriente a produção dos materiais didáticos apropriados e, por outro lado, a ausência de professores com a formação específica, capaz de orientar o ensino dessa língua a partir do contexto local. Reconhecendo a vantagem de domínio desse idioma no processo-aprendizagem como sucesso escolar nos alunos guineenses.

Os problemas que se identificam no ensino da referida língua poderia tornar os escopos da compreensão dos métodos peculiares que ajudem os profissionais dessa área a adotar os procedimentos metodológicos que se adequa com a realidade desse país.

Enfim, esperamos que este estudo sirva de um estímulo para pesquisadores que pretendem contribuir na área de língua portuguesa, inclusive, o ensino de língua portuguesa como adicional, para que possa despertar nos profissionais e assim contribuir para qualidade do ensino desse idioma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Universidade de Brasília, 2009, 1-28.

ANDRIGHETTI, Graziela H.; SCHOFFEN, Juliana R. **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. In: Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. Porto Alegre: Bem Brasil. 2012, 17- 44.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: parábola editora, 2003. P. 85-99.

AUGEL, Moema Parente. **O crioulo guineense e a oratura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 69-91, 2. sem./2006.

BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té”**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.

CÁ, Virgínia José Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. Belo Horizonte, 2015. f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação) - da Universidade Federal de Minas Gerais.

CANDÉ, Fátima. **A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau**. 2008.130 f. Dissertação (Mestrado Ensino de Português Como Língua Segunda/ Língua Estrangeira) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Departamento de Estudos Portugueses, Universidade nova de Lisboa.

COUTO, Hildo Honório do. **Política e planejamento lingüístico na Guiné-Bissau**. *PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 2010, 1.1: 46-58.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. **Literatura. Língua e cultura na Guiné-Bissau um país da CPLP**. – PAPIA, São Paulo, nº 20, 2010.

GROSSO, Maria José dos Reis. **Língua de acolhimento, língua de integração falantes de outras línguas**. Lisboa: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Difusão da língua portuguesa no mundo**. Anais do I, 2008.

MELLO, Maria Aparecida Curupaná da Rocha de. **A questão da produtividade morfológica no guineense**. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI**. Trabalhos em linguística aplicada, 2013, 52.2: 409-433.

PEREIRA, João Paulo Raposo. **Proposta de produção de materiais didáticos para alunos crioulofónos guineenses—contributos da Análise Contrastiva**. 2011.106 f. Dissertação (mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) - pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue português-crioulo guineense**. 2013.371 f. Tese (Tese de Doutoramento em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade nova de Lisboa.

SANTOS, Vinícius Gonçalves dos. **Aspectos prosódicos do português de Guiné-Bissau: a entoação do contorno neutro**. São Paulo: 2015. 226 f. Dissertação (mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) Departamento de Letras Clássicas e faculdade da Filosofia, Letras e Ciência Humana da Universidade São Paulo.